

## Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura

Gustavo Bombini\*

El problema es propio del fin del milenio y atañe a una de las certezas más sólidas de la escuela de la modernidad. Se relaciona con el conjunto de la cultura e interpela fuertemente a la institución escolar como uno de los bastiones para la preservación y la defensa de esos bienes. Pocos podrían concebir a la escuela sin ser el escenario privilegiado para esa práctica. En muchos sentidos y por muchas razones se podría sostener que efectivamente es la escuela el lugar donde estos hechos tienen que ocurrir.

Se trata de la práctica de la lectura y más específicamente de la lectura de cierto tipo de textos valorados como literarios. En confrontación con un universo cultural más o menos estable y fácilmente circunscribible, el de la literatura escolar, se detectan configuraciones posibles que, desde dentro y desde fuera del espacio de la cultura letrada, interpelan a la escuela y le proponen volver a indagar sobre sus propios objetos, revisar sus estrategias de presentación, reconsiderar las relaciones que los vinculan.

Producción literaria contemporánea, producción literaria no escolarizada, culturas híbridas, culturas juveniles, videocultura, medios de comunicación merodean las fronteras de la escuela, desde la voz de los propios sujetos que asisten a ella y ponen en jaque –en cuanto a su interés, en cuanto a su vigencia, en cuanto a su prestigio– sus más preciados y tradicionales bienes culturales.<sup>1</sup>

En este sentido, es posible sostener que la escuela ha indagado poco sobre los objetos culturales que la atraviesan y circundan y sobre los particulares fenómenos de apropiación y rechazo, de exclusión e inclusión. A lo sumo, desde cierta dimensión anecdótica nos enteramos de cuáles han sido los textos censurados por esta o aquella dictadura latinoamericana en las décadas pasadas o discutimos sobre el fuerte interés de niños y adolescentes por las letras de rock y su inserción en las aulas.

En los contextos actuales el binomio inclusión/exclusión puede resultar productivo en el momento de pensar la circulación de la literatura en la escuela. Doble exclusión de ciertos objetos para ciertos sujetos y de ciertos sujetos de la posibilidad de entrar en relación con los fenómenos culturales globales.

Si la escuela neoconservadora tiende a una selección de los supuestamente más aptos y a dejar afuera a masivos sectores sociales, sin

---

\* Docente-investigador en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (área Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.

<sup>1</sup> Varios trabajos indagan sobre las relaciones entre nuevas culturas y cultura letrada. Entre los más interesantes cito Martín-Barbero, Jesús (1987) **De los medios a las mediaciones**. Barcelona: Gustavo Gili; García Canclini, Néstor (1990) **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México: Grijalbo y Sarlo, Beatriz (1994) **Escenas de la vida posmoderna**. Buenos Aires: Ariel.

lugar a dudas, esta lógica se traslada y adquiere sus propias características en relación con los objetos culturales.<sup>2</sup>

## Literatura y sujetos

Resulta dificultoso sostener una definición de qué se entiende por literatura y de señalar un corpus de “lecturas literarias” significativo para la escuela, si no se parte de la elemental consideración sobre los sujetos que serán destinatarios escolarizados de ese corpus de textos. Sin embargo, la tradición de la enseñanza de la literatura en la escuela ha ido elaborando a través de su historia criterios fuertemente determinados por necesidades escolares, en cierto sentido exteriores a la propia práctica literaria. P.e, hasta entrado el siglo XX, el aprendizaje de la retórica rigió la selección de textos y la prácticas de lectura en las escuelas secundarias tanto en Europa como en Latinoamérica, doctrina que posteriormente cayó en desprestigio y fue desalojada como saber sobre la literatura en las aulas y rápidamente reemplazada por la historia literaria. Sólo la necesidad de constituir la conciencia histórica del ciudadano pudo introducir cierta dimensión de lo subjetivo en la aplicación de este criterio.

Se trata, como decíamos, de introducir esta dimensión de lo subjetivo evitando el riesgo de reducir la cuestión –como lo ha venido haciendo repetidamente la escuela– al establecimiento de criterios fuertemente psicologistas, de corte etario, concebidos sobre una representación naturalizada, no cuestionada y a-histórica de ser niño o ser adolescente.

Por esto interesa preguntarse hoy por criterios diversificados en el momento de decidir o de analizar las decisiones que se toman en torno a qué habrá de leerse en la escuela, diversidad que, creemos, está directamente vinculada con la diversidad de escenarios sociales por donde habrá de circular la literatura, por una inevitable y constitutiva dimensión subjetiva que hace a la puesta en contacto entre lectores y textos.

Contra la operación de homogeneización que supone la habitual queja de maestros y profesores sobre la realidad pedagógica de que “los chicos no leen”, es necesario descubrir en este enunciado las marcas de un fuerte mecanismo de imposición de la cultura culta, alta, letrada; de una demanda que sobredimensiona la recepción urgente de ciertos objetos sin considerar – p.e., desde una secuencia didáctica– los complejos procesos de formación de las llamadas competencias literarias, en relación con la diversidad de competencias culturales previas de los sujetos pertenecientes a distintos grupos sociales.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Para una caracterización de los contextos y políticas educacionales actuales recomiendo: Paviglianiti, Norma (1991) **Neoconservadurismo y educación**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho; Gentili, Pablo (1994) **Proyecto neoconservador y crisis educativa**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina y Puiggrós, Adriana (1994) **Volver a educar**. Buenos Aires: Ariel.

<sup>3</sup> Siguiendo a Mabel Piccini, se trataría de cambiar las preguntas: “( ... ) estudiar, antes que la lectura, las condiciones de posibilidad de la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas del país. ¿Qué leen los niños mexicanos?, ¿qué capital cultural heredan en sus ámbitos familiares?, ¿cuál es su relación con las culturas audiovisuales?, ( ... ) ¿de qué modo la escuela condiciona el acercamiento a los libros y a la escritura?” En su interesante artículo sobre el

Es esa "sociedad de niños y adolescentes" donde supuestamente todos tienen las mismas oportunidades para las que la escuela ha venido trabajando. La escuela ha venido legitimando –a lo largo de la historia de la práctica de la enseñanza de la literatura, en cada uno de sus niveles– un corpus posible de textos calificable como literarios; un conjunto naturalizado, prestigioso e indiscutible que sólo las tensiones sociales que se suscitan en el interior de la misma práctica han logrado poner en cuestión.

Estas tensiones de la práctica –que pueden detectarse en el anonimato de las aulas cotidianas de maestros y profesores, en las publicaciones alternativas o en proyectos de investigación-acción– podrán repercutir o no en el momento de la implementación curricular, podrán ser tenidas en cuenta o no en las propuestas de capacitación que los organismos de gestión educativa oferten, serán incorporadas o no por los autores de materiales para la enseñanza de la literatura de mayor repercusión: libros de texto, guías de trabajo, antologías. Todo dependerá de los estilos que caractericen la producción de estos proyectos y prácticas: más o menos participativos, más o menos democratizadores, más o menos consensuados.<sup>4</sup>

### **Saberes y textos**

La discusión en torno a los diseños curriculares, la programación de la formación docente, la creación de ofertas de capacitación, la producción de materiales impresos para uso escolar en la disciplina literatura deberá partir de la consideración de una doble dimensión de problemas agrupables como "saberes" y "textos".

Con "saberes" querríamos dar cuenta de los procesos de constitución de los discursos paraliterarios que caracterizan a la enseñanza. Discursos cambiantes según los niveles del sistema educativo de que se trate y cambiantes también históricamente, en relación con la hegemonía de fuertes paradigmas teórico-pedagógicos según las épocas (retórica, historia, gramática, estructuralismo, teorías literarias, conductismo, escolanovismo, constructivismo, etc.) y que, en su sola instrumentación, están dando cuenta

---

proyecto "Libros del Rincón" de la Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública de México, la autora llega a algunas conclusiones importantes sobre las que sería interesante volver a pensar: "Son las marcas de clase las que definen una disposición hacia la lectura y hacia el acto de leer, más allá de las exigencias elementales de descifrar un texto escrito". Piccini, Mabel (1991) "Lectura y escuela: entre las memoria tradicionales y las memorias electrónicas." En: García Canclini, Néstor, coordinador (1993) **El consumo cultural en México**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Sobre la relación entre niños y libros en sectores rurales véanse las interesantes experiencias y reflexiones en Ferreiro, Emilia y colaboradores (1991) **Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1992.

<sup>4</sup> En este sentido adherimos –una vez más– a la definición de curriculum de la pedagoga mexicana Alicia de Alba quien introduce una dimensión conflictiva ausente en los debates actuales sobre el curriculum en la Argentina: "( ... ) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, hábitos), que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social". De Alba, Alicia (1995) **Curriculum: Crisis, Mito y perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ya de una determinada concepción de lo literario y del modo en que lo literario puede ser leído. Perspectivas desde la especificidad, más textualistas (estilística, estructuralismo, retórica, lingüística textual, etc.), o perspectivas contextualistas (historia, sociocrítica), en sus respectivas versiones escolares, se disputan –en estado puro o propiciando algún cruce productivo– el lugar hegemónico como saberes sobre la literatura.<sup>5</sup>

Hablar de saberes sobre la literatura supone considerar también todos los conocimientos previos, los capitales culturales heredados, las representaciones que tienen los sujetos sobre la literatura, sobre su gravitación cultural, sobre sus valores que vienen del universo cultural de la familia y de otras experiencias culturales como la exposición a las culturas audiovisuales. Universos y experiencias que, de inmediato, entrarán en tensión con las representaciones de origen teórico-pedagógico transmitidas por el discurso escolar.

Resultaría excesivamente simplificador hablar, entonces, de una concepción escolar sobre la literatura única y uniforme, a la vez que antigua y eterna como la escuela misma, tal como se ha pretendido muchas veces desde afuera y aún también desde adentro de la escuela.

De esta diversidad de concepciones de lo literario en torno a la escuela pretende dar cuenta también la categoría “textos”. A partir de textos se construye la práctica escolar de la literatura y sobre su especificidad, su variedad, sus procesos de producción y circulación, su materialidad y su lógica particular de inclusión/exclusión es necesario abrir interrogantes para la investigación y la práctica educativa.<sup>6</sup>

Para ello, hemos optado por recuperar el concepto de “canon literario” en la creencia –más general, primero– de que es necesario enriquecer la discusión sobre la enseñanza de la literatura con términos que no provengan exclusivamente del campo de la pedagogía y más específica –en segundo término– de que, a través de este concepto, será posible dar cuenta en el análisis de cierto carácter complejo, cambiante y polimorfo de la práctica de la lectura en la escuela; en tercer término, es posible presumir que “canon” habrá de constituirse en un concepto útil para el campo de la didáctica de la

---

<sup>5</sup> Esta disputa constituye una discusión pendiente en la construcción de una didáctica de la literatura que debería ser objeto de otro artículo. Parte de la idea de una fuerte deuda teórica de la teoría literaria hacia la práctica de enseñanza (en el mismo sentido de que la teoría lingüística está colaborando con la práctica de la enseñanza de la lengua) y necesita recurrir también a los aportes del campo de las investigaciones cognitivas. Interesan los planteos de Bruner, Jerome (1986) **Actual Mind, Possible Words**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Traducción al castellano: **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa, 1988) y Teberosky, Ana (1995) “Componer textos” en Teberosky, A. y Liliana Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.

<sup>6</sup> En esta perspectiva puede resultar productiva la relectura de cierta perspectiva sociológica conocida en los años '60 (Robert Escarpit, Bernard Mouralis) y más recientemente los estudios del campo de la historia de la lectura. Interesa ratificar en investigaciones sobre la práctica de la enseñanza de la literatura la postura de Roger Chartier cuando se refiere a “la puesta en libro” en “contra de la representación, elaborada por la literatura misma –yo agregaría: y por su enseñanza– del texto ideal, abstracto, estable por hallarse separado de toda materialidad” en Chartier, Roger (1988) **Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine**. Paris, Editions du Cercle de la Librairie. (Traducción al castellano: **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna**, Madrid, Alianza, 1993)

literatura por lo que habrá de repercutir productivamente en prácticas de formación y enseñanza en esta disciplina.

En su artículo "Género y canon"<sup>7</sup> Alastair Fowler ha definido "canon" como un "subconjunto de autores y textos del pasado" y esta afirmación –en la contundencia de su generalidad– nos permitiría avanzar en la indagación y descubrimiento de la lógica específica del canon literario escolar.<sup>8</sup>

En primer término, es necesario revisar la tradición que liga la noción de canon a la idea de un museo estático, lugar de culto de las grandes obras del pasado.<sup>9</sup> Para ello, es necesario otorgarle al concepto de canon un carácter dinámico ya no entendiéndolo como un proceso definitivo de fijación en una rígida estatuaría sino, por el contrario, pensándolo como una discusión constante sobre los procesos por lo que se van constituyendo los repertorios de textos legibles en las diversas culturas.

Fijación del canon y procesos de canonización habrán de vincularse con procesos sociales de lectura que van desde la sanción que supone la aceptación de un texto para su publicación, a cargo de un editor más o menos prestigioso, la realización de una lectura crítica periodística o académica o la inclusión de un determinado texto en el curriculum escolar.

En este sentido Fowler, en el artículo citado arriba, establece una clasificación descriptiva del canon que puede cooperar en la aprehensión de los fenómenos de canonización en la escuela. Se trata de la división en 'canon personal' referido a las obras que cada individuo "ha tenido la ocasión de conocer y valorar"; 'canon crítico' que incluiría lo que un cierto lector privilegiado –un historiador o crítico literario– elige para su tarea de interpretación y/o juicio<sup>10</sup> y por último, el 'canon accesible' referido a toda aquella literatura disponible, es decir, edita y en circulación.

Sobre estos recortes establecidos por la cultura letrada, y en cruce con la diversidad de las experiencias culturales de los sujetos que asisten a la

---

<sup>7</sup> Fowler, Alastair (1979) "Genre and the Literary Canon", **New Literary History**, XI, 1, 1979, págs. 97-119. (Traducido al castellano como "Género y canon" en Garrido Gallardo, Miguel (comp) **Teoría de los géneros literarios**, Madrid, Arco, 1988)

<sup>8</sup> Hemos encarado la revisión de la noción de canon y su reformulación para el ámbito escolar en nuestra tesis doctoral en curso "Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la Argentina, 1870-1970", dirigida por la Dra. Ana María Barrenechea, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; en: Bombini, G. (1995) "Constitución de cánones literarios en la escuela". **Otras tramas**. Rosario: Homo Sapiens; y en: Bombini, G. (1995) "Literatura en Polimodal", **La Obra**, Año 74, N° 888, junio de 1995. Véase también: López, Claudia (1995) "El canon literario escolar o los avatares de toda selección". Ponencia incluida en las **Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (en prensa).

<sup>9</sup> Véase el conocido artículo de Roland Barthes (1969) "Reflexions sur un manuel." **Actes du Colloque de Cerisy-ta-Salle** (1971) Paris, Plon (Traducido al castellano: Barthes, R. (1987) **El susurro del lenguaje**. Madrid: Paidós.) También puede consultarse: Kuentz, Pierre (1972) "L'envers du texte", **Littérature**, n° 7, octubre 1972 (Traducido al castellano como "El reverso del texto" incluido en Bombini, G. (comp) **Literatura y Educación**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992)

<sup>10</sup> Sobre las funciones del crítico véase Ludmer, Josefina (1988) "Prólogo" de **Cien años de soledad. Una interpretación**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

escuela, es preciso postular que la lógica del canon escolar está atravesada por un cruce de criterios literarios y extraliterarios lo que le permite asumir una configuración más compleja que la del canon literario a secas.

Otras instituciones que no son la escuela darían cuenta de las prácticas de la lectura en la escuela. Desde los medios de comunicación masiva, pasando por la biblioteca –familiar, popular, pública–, la librería, la promoción editorial, las políticas culturales, entre otras, estarían dando cuenta de la necesidad de pensar en una operación simultánea de flexibilización y ampliación del canon literario escolar a la vez que de construcción de estrategias para innovar sobre los modos de leer literatura en la escuela.

### **Referencias bibliográficas**

- Altieri, Ch. (1984) "An Idea and Ideal of Literary Canon." En R. von Hallberg, (ed) (1984) **Canons**. London-Chicago, Chicago University Press.
- Bombini, G. (1989) **La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. y C. López (1994) **El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela**. Buenos Aires, Programa UBA y los Profesores Secundarios / UBA XXI / Facultad de Filosofía y Letras.
- Brumfit, Ch. y R. Carter (1986) **Literature and Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press.
- Durant, A. y N. Fabb (1990) **Literary Studies in Action**. London-New York, Routledge.
- Hart, S. (1994) "Some Reflections on the Spanish American Literary Canon". Siglo XXI / 20 th. Century.
- McCormick, K. (1994) **The Culture of Reading and the Teaching of English**. Manchester, Manchester University Press.
- Navajas, G. (1994) "Generación y canon o ley y orden en literatura". Siglo XXI / 20 th. Century.
- Nickel, C. (1994) "The Topography of the Canon: A Systems to Canon Formation". Siglo XXI / 20 th. Century.
- Terracini, L. (1980) **I segni e la scuola. Didattica de la letteratura come pratica sociale**. Torino, Edizioni La Rosa.